

govorimo o temi broja

Kako projekt uvesti u praksu

U prvom dijelu članka definira se projektni pristup, donosi njegova kratka povijest i popis nekih prednosti projektnoga rada. Također se raspravlja o izazovima u razumijevanju uloge odgajatelja u projektnome pristupu. Drugi dio članka ukazuje na izazove koji se javljaju u mijenjanju odgojno-obrazovne prakse. Istraživanja sugeriraju da bi se profesori na učiteljskim fakultetima i edukacijski treneri trebali usmjeriti na jačanje onih odgajateljevih potencijala koji su dio dobrog projektnog rada.

Ann-Marie Clark
Appalachian State University
Early Childhood Research & Practice (ECRP)
ECRP, sv. 8, br. 2, jesen 2006.
Prevela: Dunja Flegar, prof.
Članak prilagodila:
Helena Burić, prof.

K ako bi cjelovito primijenili projektni pristup, odgajatelji moraju razumjeti unutrašnju dinamiku procesa projektnoga rada. Može se smatrati da je odgajatelj shvatio unutarne procese projektnoga pristupa kada počne poticati djecu da (1) samostalno postavljaju pitanja o sadržaju koji istražuju, (2) pokušaju pretpostaviti moguće odgovore, (3) razmišljaju o načinima provjere svojih hipoteza, (4) raspravljaju s odgajateljem o mogućim različitim načinima prezentiranja dobivenih otkrića i (5) odvoje vrijeme kako bi do rješenja svojih problema došla pomoću metode pokušaja i pogrešaka. Međutim, profesori na učiteljskim fakultetima i edukacijski treneri na temelju iskustva u radu s odgajateljima koji se prvi put susreću s projektnim pristupom, često navode kako je početnicima teško usvojiti koncept projektnog pristupa.

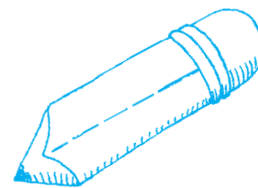
Razumijevanje projektnoga pristupa

Definicija i kratka povijest

Projekt je temeljito istraživanje što ga djeca poduzimaju o određenom sadržaju kojem posvećuju svoje vrijeme, pozornost

Projekt je temeljito istraživanje što ga djeca poduzimaju o određenom sadržaju kojem posvećuju svoje vrijeme, pozornost i energiju





i energiju (Katz, 1994b). Projekt uključuje tri faze. Tijekom prve faze djeca i odgajatelj odabiru temu istraživanja i razgovaraju o njoj. U drugoj fazi djeca obavljaju samostalna istraživanja i nakon toga izrađuju prezentacije svojih otkrića. Treća faza podrazumijeva razmjenu otkrića i spoznaja među djecom (Katz, 1994b).

Pristup se dijelom temelji na radu američkog pedagoga i filozofa Johna Deweya (1859. – 1952.), koji je smatrao da je obrazovanje rekonstrukcija iskustva (Dewey, 1916./1966). Dewey je sa svojom suprugom i nekolicinom učitelja razvijao takav pristup u svojoj laboratorijskoj školi na Sveučilištu u Chicagu tijekom sedmogodišnjega razdoblja (od 1896. do 1903. godine). On je doveo u pitanje tada aktualno mišljenje prema kojemu se pod znanjem podrazumijevala nepromjenjiva istina koja čeka da bude otkrivena. Na učenje se gledalo kao na posjedovanje – klasno dobro – nečega što je nužan i praktičan rezultat društvenoga statusa. Za Deweya 'znanje nije apsolutno, nepromjenljivo i vječno, nego je prije relativno u odnosu na razvojnu interakciju čovjeka i okolnoga svijeta tijekom koje čovjek nastoji pronaći rješenja za probleme koji se pritom pojavljuju.' Deweyev pojam učenja izrastao je iz temeljnih načela novorazvijene pragmatičke teorije znanja. Kad je Dewey prešao na Sveučilište Columbia, njegov suradnik William Kilpatrick popularizirao je taj pristup pod nazivom *projektna metoda* (Kilpatrick, 1922.).

Katz i Chard (1993.) predlažu da se 'o tim praksama govori... prije u smislu *pristupa* nego *metode* ili *modela* kako bi se ukazalo da je to jedan važan element kurikulumu ranog odgoja i obrazovanja' (str. 209). Oni predlažu projektni pristup, temeljen na Deweyevim idejama, koji podrazumijeva takav rad s djecom u kojem se djeci omogućuje da steknu dublje razumijevanje svijeta u kojem žive:

Uključivanjem projektnoga rada u kurikulum unapređuje se intelektualni razvoj u

djece i to tako što se njihov um uključuje u promatranje i istraživanje odabranih elemenata njihovog vlastitog iskustva i okruženja. (Katz i Chard, 2000., str.2)

Pored triju faza projektnoga rada postoje i tri komponente koje pri njegovu poduzimanju treba razmotriti: (1) sadržaj, (2) procesi i (3) rezultati. U projektnome radu odgajatelji obično mijenjaju sadržaj vlastita poučavanja kako bi uključili teme iz stvarnog života i potaknuli djecu na pri-

Može se smatrati da je odgajatelj shvatio unutarnje procese projektnoga pristupa kad počne poticati djecu da (1) samostalno postavljaju pitanja o sadržaju koji istražuju, (2) pokušaju pretpostaviti moguće odgovore, (3) razmišljaju o načinima provjere svojih hipoteza, (4) raspravljaju s odgajateljem o mogućim različitim načinima prezentiranja dobivenih otkrića i (5) odvoje vrijeme kako bi do rješenja svojih problema došla pomoću metode pokušaja i pogrešaka.

mjenju novih načina prezentacije (*rezultati*) informacija do kojih su došla. Međutim, profesori na učiteljskim fakultetima i edukacijski treneri često izvješćuju kako odgajatelji i studenti koji se tek uvode u tu vrstu pristupa pritom još uvijek koriste

iste pedagoške metode (*proces*) sustavnog i izravnog upućivanja koje su i dotad primjenjivali. Možda je to nevoljko prihvaćanje promjena odraz nedostatnoga razumijevanja projektnoga rada.

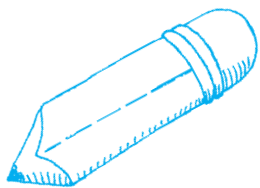
Neke prednosti projekata

Odgajatelji koji djeci žele pružiti prilike za smislenu primjenu usvojenih vještina i znanja, mogu u kurikulum uključiti projektni rad. Budući da djeca u sklopu projektnog rada pažljivo promatraju i istražuju, vjerojatno je da će koristiti jezične i brojačne simbole kako bi prikazala i drugima prenijela ono što su naučila o određenoj temi. Kao što Dewey objašnjava (1916./1966.), mnogo je našeg mišljenja pohranjeno u simbolima. Razumno je pretpostaviti da ono što svako dijete odlučuje priopćiti ostalima, i njemu samome ima smisla. Na taj način projektni pristup može poslužiti kao korisna i smisljena nadopuna tipičnijim, sustavnijim ili izravnijim metodama poučavanja.

Daljnja prednost projektnoga pristupa leži u spoznaji prema kojoj ovaj pristup djeci omogućuje razvoj poželjnih sposobnosti – ili navika uma – prema učenju, njima samima i prema drugima (Katz, osobna komunikacija, 5. kolovoza 2000.) Na temelju svojih osvrta na projekte koji se provode u pokrajini Reggio Emilia u Italiji, Katz (1994a) tvrdi kako iz dječjega rada dobivamo jasne dokaze:

1. da sva mala djeca od samoga početka imaju aktivne i živahne umove;
2. da djeca imaju sposobnost izvođenja smislenih zaključaka iz iskustva, istraživanja tog iskustva, brige za druge, uspostave odnosa s drugima, te da također posjeduju i mogućnost prilagodbe fizičkom i kulturnom okruženju;
3. da te prirodne sposobnosti mogu cvjetati, produbiti se i jačati u pravim uvjetima. (str. 8)

Ako se ispravno izvede, projektni pristup ima potencijal djeci osigurati prave uvjete



govorimo o temi broja



Odgajatelji iskusniji u primjeni projektnoga pristupa obično govore da projekt često zaživi vlastitim životom

za razvijanje tih sposobnosti. Na temelju istraživanja možemo zaključiti (Marcon, 1992.) da se tim sposobnostima može naštetiti u ranoj dobi ako se djeca pretjerano izlažu izravnom akademskom poučavanju koje podrazumijeva puko uvježbavanje vještina i ako im se ne omoguće prilike za razvoj vlastitih istraživačkih sposobnosti.

Neki izazovi u primjeni projektnoga pristupa

Za razliku od tradicionalnijih modela izravnog poučavanja, ne postoji 'samo jedan način da se projektni rad inkorporira u kurikulum ili stil poučavanja'. (Katz i Chard, 2000., str. 3) Na svakom je pojedinom odgajatelju da odluči koliki će dio dana posvetiti projektnom radu i kako ga najbolje uklopiti kako u kontekst onoga što zanima odgojnu skupinu, tako i vlastitih preferencija.

Katz i Chard (2000.) objašnjavaju 'da se mnogim odgajateljima projektni pristup čini vrlo kompleksnim načinom rada' (str. 162). Na temelju komunikacije s odgajateljima koji su pokušavali primijeniti taj pristup, oni zaključuju:

Nekim je odgajateljima, iz različitih razloga, projekte lakše uključiti u rad nego drugima. Te individualne razlike mogu biti povezane s primarnom odgojno-obrazovnom filozofijom pojedinoga odgajatelja, njegovom praksom i iskustvima, ili pak s institucionalnim, kolegijalnim ili administrativnim uvjetima u kojima rade. (str. 162)

Nadalje, premda je projektni rad organiziran u trodijelnoj strukturi istraživanja, prezentacije i završetka, ne postoje specifične smjernice koje bi odgajatelju mogle poslužiti kao priručnik ili vodič u planiranju odgojno-obrazovnih aktivnosti. Ako odgajatelj koristi izraze tipične za uobičajeno usmjerenje odgojnih aktivnosti, to može biti pokazatelj da još nije potpuno razumio procese uključene u projektni rad. Chard (1999.) komentira razlike između planiranja tematskih aktivnosti i projektnog rada:

Preliminarno planiranje koje prati mnogo uspješniji projektni rad uključuje mentalnu pripremu odgajatelja za mogućnosti koje mogu izroniti iz djetetova istraživanja teme. To nije na ciljeve usmjereno planiranje koje karakterizira daleko izravnije poučavanje,

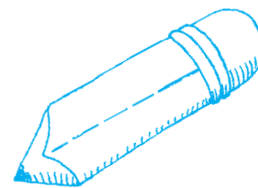
gdje ciljevi mogu biti operacionalizirani i razrađeni u previše detalja. Umjesto toga, planiranje projekta uključuje imaginativnu anticipaciju interesa probuđenog prethodnim iskustvom koji se može razumno očekivati od određene skupine djece. (str. 3)

Za odgajatelje koji su novi u projektnome pristupu, razmišljanje o tome kako potaknuti razvoj projekta može biti teško. Uloga odgajatelja u svemu tome početniku može biti nejasna. Ne samo da odgajatelj mora maštovito predvidjeti rad koji ga u projektu očekuje, nego mora i posredovati u razumijevanju sadržaja kojeg djeca usvajaju.

Iskusniji praktičari znaju kako jačati dječje sposobnosti čuđenja i postavljanja pitanja, kako njegovati dječje sposobnosti preuzimanja inicijative u planiranju i provođenju istraživanja, te kako razgovarati s djecom tako da svako dijete preuzme odgovornost za svoj rad i učenje. Međutim, učenje o upravljanju takvim tipom projektnoga rada, razvojni je proces i za odgajatelja i za djecu. Odgajatelj mora otkriti načine kako ohrabriti djecu da rade samostalno tako što će im prepustiti odlučivanje o tome što sve određenoga dana namjeravaju postići. Odgajatelji također moraju planirati gdje će njihova pomoć tijekom dana biti najpotrebnija. Primjerice, jedna odgajateljica u vrtiću, početnica u projektnome radu, komentira:

Razgovaram s djecom o tome kako ne mogu istodobno raditi sa svakom grupom i svima istodobno pomagati. Sve bolje obavljaju svoj zadatak. Mislim da bih mogla još malo 'planirati' da im pripomognem. Radit ću na tome. (Beverly Hart, osobna komunikacija, 15. rujna 2004.)

Odgajatelji iskusniji u primjeni projektnoga pristupa obično govore da projekt često zaživi vlastitim životom. Možda je to znak da su uspješni u punoj mjeri prihvatiti dječje interese, motivaciju i znatiželju – tj. da su prepoznali vrijednost dječjeg angažmana u učenju. Možda je to dokaz njihove umješnosti vođenja djece kroz



smislena istraživanja i prezentiranja tijekom projekta. Zasigurno, vješto vođenje s odgajateljeve strane ukazuje na dublje razumijevanje dinamike procesa sadržane u dobrom projektnom radu. Međutim, kako odgajatelj uči upravljati ovakvom vrstom dobrog projektnog rada?

Uloga odgajatelja u projektnome radu

U sklopu projekta, odgajatelj može djeci predlagati da sudjeluju u istraživanju, pozivaju stručnjake da posjete grupu; izrađuju crteže na temelju sjećanja i zapažanja; i na drukčije vizualno-grafičke načine prikazuju svoja otkrića (izrdom slikovnih plakata, Vennovih dijagrama i tablica). Djeca mogu konstruirati kućice, bojati velike kartonske autobuse, ili postaviti lutkarsku predstavu za svečanost završetka projekta. Ti procesi u nekoj mjeri variraju ovisno o dobi djece uključene u projekt. Međutim, premda rezultati i sadržaj mogu biti primjereni, odgajatelj još možda nije shvatio kompleksnu prirodu dinamike uključene u proces izvršavanja dobrog projektnog rada. Evo još jednog komentara odgajateljice početnice:

Moj projekt dobro napreduje. Uviđam vrijednost dječje suradnje i pokušavam te procese cijelo vrijeme poticati. (Otvorilo mi je oči kad sam uvidjela koliko je to težak zadatak za djecu predškolske dobi.) Samo nastojim paziti da im ne namećem ideje, što bi rezultiralo time da svatko istodobno radi istu stvar. Iz moje perspektive, jedna od prednosti primjene projektnoga pristupa jest ta da djeca imaju priliku istražiti određene pojmove samostalnije nego što je to slučaj kad aktivnosti diktira odgajatelj. Ironično, ovaj je aspekt bio najteži dio projekta u smislu svladavanja i vođenja. (Beverly Hart, osobna komunikacija, 26. rujna 2004.)

Odgajatelji kojima je projektni rad nov često ne prepoznaju da on djeci nudi prilike za samostalnije istraživanje pojmova i slijeđenje vlastitih interesa, pojačanih njihovom prirodnom

znatiželjom i motivacijom. Umjesto toga, odgajatelji mogu prilagoditi novi sadržaj tako da odražava proučavanje nečega iz okoline, ali dječji rad često diktira odgajatelj, tako da su rezultati sličniji nečemu što bi učinila odrasla osoba.

U prvoj grupi u kojoj sam poučavala projektni pristup, iskustvo jedne odgajateljice dobro demonstrira manjak takvoga prepoznavanja. Zato što je imala pristup sovama, ona je odlučila da bi njezina odgojna skupina trebala proučavati ptice. Zatim je sastavila 'ptičje skupine' od djece koja su prema njezinome mišljenju najbolje surađivala, umjesto da djeci dopusti

Preliminarno planiranje koje prati mnogo uspješniji projektni rad uključuje mentalnu pripremu odgajatelja za mogućnosti koje mogu izroniti iz djetetova istraživanja teme.

formirati skupine prema vlastitim interesima. Nakon toga je djeci dala da glasuju o pet ptica koje žele pobliže proučiti, pazeći da jedna od tih ptica bude sova. Svaka je grupa trebala napraviti model ptice koja se proučava (crvendač, pingvin, sova, kolibrić, orao). Njihov je zadatak bio pogledati sliku ptice i reći odgajateljici što im treba kako bi je uspjeti izraditi. Recimo, u slučaju modela crvendača, djeca su dala nagovijestiti da im treba crveno perje, tako da je odgajateljica za njih nabavila nešto crvenoga perja. Pa premda je svako dijete sudjelovalo u konstrukciji modela ptica dovršenih za završnu svečanost, inače prekrasnih, ipak se nije radilo o dječjim kreacijama! Ostale dijelove projekta (tematske mreže, osobne priče, sjećanja i

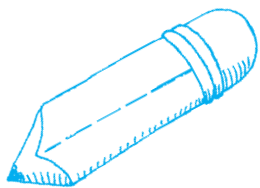
skice) djeca su obavila vrlo dobro.

Kad mi je odgajateljica iznijela to svoje iskustvo, shvatila sam da nisam uspjela svojim studentima prenijeti koliko se značajno proces projektnoga rada razlikuje od izravnoga poučavanja.

Odgajatelji koji su sposobni pomagati u istraživanjima i prezentacijama koje proizlaze iz dječjeg načina razmišljanja i dječjih ideja, potpuni su shvatili srž procesa uključenih u projektni rad. O toj temi odgajateljica koji ima više iskustva u projektnome radu govori ovako:

Shvaćate li koliko je teško poučavati djecu a da im se ne ponude odgovori? Projektni rad vas tjera na razmišljanje, zato što morate neprestano razmišljati kako da im ne ponudite gotove odgovore! (Dot Schuler, osobna komunikacija, 5. svibnja 1998.)

Jednoga davnog dana, dok sam još učila o projektnome pristupu, shvatila sam ono što je gđa Schuler podrazumijevala pod frustracijom zbog suzdržavanja od davanja odgovora. Kad sam posjetila njezin 2. razred osnovne škole, gđa Schuler me zamolila da pomažem djeci u centru početnog čitanja i pisanja. Djeca su dobila zadatak da napišu pitanja o tome što bi željela proučavati o novoj nastavnoj temi tla. Ja sam morala paziti na pravopis i gramatiku. Prva djevojčica koja je došla u centar rekla je: 'Mislim da bih željela učiti o crvima.' Budući da sam dovršila mnogo nastavnih tema o crvima u tlu, odmah sam pomislila na bezbrojne činjenice – crvi nemaju oči, imaju dva srca, dva reproduktivna organa, dva reda čekinja na svakom dijelu koje im omogućuju gmizanje, itd. Zato što tada još nisam razumjela da su procesi projekata drukčiji od procesa predavačke nastave, odmah sam se izbrbljala: 'Jesi li znala da...' Uspjela sam izreći tek toliko da me moja mala štitenica, prekinuvši me, nauči vrijednu lekciju o procesima dobrog projektnog rada: 'Oh, molim vas, nemojte mi reći! Želim to sama otkriti!' Prije citirana zamjedba gđe Schuler, kao i primjedba njezine učenice, mogu se



govorimo o temi broja

uzeti kao definicije, djelomično, njihovih pogleda na ulogu učitelja kao nekoga tko primjenjuje projektni pristup s ciljem pomaganja u učenju. Njihove primjedbe mogu predstavljati srž uvida prema kojemu uloga odgajatelja može varirati od poučavatelja vještina i prenositelja znanja pa do onoga koji djeci olakšava i pomaže produbiti razumijevanje onoga što sama istražuju. Međutim, što to znači i kako to postići? Ako odgajatelj ne planira, ne prenosi informacije i znanje, te to isto znanje ne provjerava, što onda radi? Kako ulogu poučavatelja transformirati u ulogu pomagača?

Procesi projektnoga pristupa

Može se smatrati da je odgajatelj shvatio unutarnje procese projektnoga pristupa kad počne poticati djecu da (1) samostalno postavljaju pitanja o predmetu koji se istražuje, (2) pokušaju pretpostaviti moguće odgovore, (3) razmišljaju o načinima provjere svojih hipoteza, (4) raspravljaju s odgajateljem o mogućim različitim načinima prezentiranja dobivenih otkrića i (5) odvoje vrijeme kako bi do rješenja svojih problema došla pomoću metode pokušaja i pogrešaka. Ti su procesi dobro ilustrirani u projektu Yvonne Kogan pod nazivom 'Proučavanje kostiju' na internetskoj stranici: <http://ecrp.iuc.edu/v5n1/kogan.html>.

Projektom su se bavili polaznici dvojezičnoga vrtića u Mexico Cityju pod vodstvom Ivette Alkon, njihove odgajateljice i Yvonne Kogan, ravnateljice vrtića. Dio istraživanja kostiju sačinjavalo je i proučavanje aparata za rendgensko snimanje. Prije posjeta bolnici djeca su pokušala predvidjeti veličinu tog aparata. Procjenjivala su koliko bi djece trebalo stati u red duž cijeloga stola za rendgensko snimanje. Jedna je djevojčica izjavila kako misli da je u pitanju stotinu djece. Na licu mjesta mogla je ustanoviti da je za to potrebno samo devetero djece pa je ustvrdila da je njezina procjena bila 'glupkava'. Djeca su smjela okružiti aparat

Odgajatelji iskusniji u primjeni projektnoga pristupa obično govore da projekt često zaživi vlastitim životom. Možda je to znak da su uspjeli u punoj mjeri prihvatiti dječje interese, motivaciju i znatiželju – tj. da su prepoznali vrijednost dječjeg angažmana u učenju.

dok je jedno od njih leglo na rendgenski stol kako bi se podvrgnulo lažnome snimanju. Zatim su fotografirala aparat i bilježila svoja iskustva, praveći detaljne opservacijske crteže, postavljajući pitanja liječniku i bilježeći zapažanja. Nakon što su se vratila u vrtić, slike i popratni razgovori poslužili su kao dokumentacija iskustva. Djeca koja su bila u grupi za rendgenski aparat, napravila su popis svega što im treba kako bi napravili kopiju rendgenskoga aparata u vrtiću. Isplanirali su podjelu zadataka u skladu s pojedinačnim interesima. Jedno je dijete s odgajateljicom razgovaralo o dužini stola za prezentaciju modela aparata, nakon uspoređivanja s fotografijom. Djeca u grupi nastavila su rješavati mnoge probleme u procesu konstruiranja uistinu zadivljujućeg modela rendgenskoga aparata.

Dok uče primjenjivati projektni pristup, čini se razumnim pretpostaviti da će odgajatelji početi shvaćati posljedice transformiranja svoje prakse od poučavatelja do pomagača u učenju. Kao što je konstatala gđa Kogan (2003.):

U projektu o kostima djeca su imala priliku primijeniti osnovne vještine u rješavanju stvarnih životnih problema. Ne samo da su uspjela ispuniti očekivanja u skladu s

dobi, nego su premašila naša očekivanja u pogledu stečenih vještina i znanja.

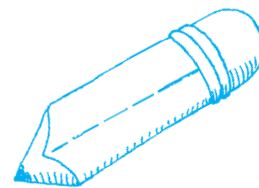
Ovaj je projekt promijenio naš vrtić jer su dječja samomotivacija, uzbuđenje, interes, volja za naporom radom, izražavanje kreativnosti i vještina rješavanja problema zadivili one odgajatelje koji su oklijevali primijeniti projektni rad.

Usmjeravanje pozornosti na temeljne, dinamične procese kao što je dječje čuđenje, mašta, postavljanje pitanja, procjena odgovora, predviđanje, uspoređivanje predviđanja sa stvarnim nalazima, i zatim primjena nalaza u kreiranju prezentacija – prije nego na površnije orijentirane detalje sadržaja i rezultata – ono je što angažira umove djece u kontekstu temeljitoga proučavanja sadržaja (Katz i Chard, 2000.).

Promjena pedagoških znanja i shvaćanja

Opširno iskustvo u pomaganju odgajateljima koji žele prihvatiti projektni pristup ukazuje da čak i pored želje i namjere promjene prakse radi uklapanja pristupa, mnogi odgajatelji nastavljaju koristiti tradicionalne formalne metode odgojno-obrazovnoga rada. Koja su neka moguća objašnjenja ovakvoga pedagoškoga izbora, pa i ako se on kosi s projektnim pristupom? Istraživanje formalnog obrazovanja odgajatelja može dovesti do nekih spoznaja o toj pojavi.

Tradicionalni pristup poučavanju temelji se na konceptu transmisijeskoga modela poučavanja u kojem se temeljne vještine i činjenice prenose izravnim poučavanjem. U tom pristupu stručnjak prenosi znanje primarno posredstvom predavanja ili tiskanog materijala. Opisima triju Borkovih i Putnamovih domena odgajateljeva znanja i transmisijeskoga modela poučavanja, dodana je i rasprava koja uključuje koncepte (1) jačanja učinaka prethodnih shvaćanja dok se pokušava promijeniti praksa, (2) pojma lažne jasnoće i (3) otpora promjenama stavova u vezi s praksom odgojno-obrazovnog rada.



Tri domene odgajateljeva znanja. Borko i Putnam (1996.) proveli su istraživanje o izobrazbi odgajatelja proučavajući 'tri domene znanja koje su osobito važne za odgojno-obrazovnu praksu odgajatelja: (a) opća pedagoška znanja i uvjerenja, (b) znanja i uvjerenja o pojedinome sadržaju i (c) znanja o pedagoškom sadržaju'. (str. 675) Prva domena čini središte ove rasprave. Ona obuhvaća odgajateljevo znanje i shvaćanje poučavanja, učenja i djece, što nadilazi okvire određene odgojno-obrazovne teme.

T o uključuje znanje o različitim strategijama i načinima učinkovitog upravljanja grupom, strategijama poučavanja izvođenja aktivnosti i kreiranja okruženja za učenje, kao i temeljnija znanja i uvjerenja o onima koji uče, načinima na koje uče i na koje to učenje može biti ojačano poučavanjem. (Borko i Putnam, 1996., str. 675)

Model prijenosa. Literatura o mijenjanju odgajatelja i odgojno-obrazovnoj reformi (Fullan, 1982.; Borko i Putnam, 1996.; Rath, 2001.) ukazuje na unutrašnje teškoće s kojima se odgajatelji suočavaju u kritičkom promišljanju svojih trenutnih (tradicionalnih) pogleda na poučavanje i učenje. Često su njihovi postojeći pogledi temeljeni na transmisijском modelu obrazovanja u kojem je pedagogija temeljena na tradicionalnim uvjerenjima:

Teorije poučavanja utemeljene na biheviorističkim i ranim pogledima na obradu informacija podrazumijevaju da se učenje olakšava razlamanjem kompleksnih zadataka na pojedinačne dijelove koji se mogu poučavati i vježbati izolirano... Djeca svladavaju dijelove sadržaja postupno, sastavljajući ih u cjelinu u konačnici, tako da se kurikulum sastoji od činjenica i vještina izdvojenih iz konteksta. (Borko i Putnam, 1996., str. 674)

Kao što Lortie (1975.) objašnjava, budući odgajatelji proveli su više od 10.000 sati promatrajući poučavanje kao učenici, uglavnom u sklopu tradicionalne nastave. Ta iskustva formiraju gledište koje odre-

đuje način interpretacije vlastita iskustva u programima izobrazbe odgajatelja. To gledište se dalje razvija u odgojno-obrazovnoj praksi.

Prethodna uvjerenja. U ocjeni obrazovnih promjena, Fullan (1982.) tvrdi da odgajatelji često prihvaćaju nove preporučene prakse u granicama onoga za što vjeruju da u njihovu radu već funkcionira. On tvrdi da njihova prethodna uvjerenja, temeljena na radnom iskustvu, služe kao filter novim informacijama, pa su stoga skloni prihvatiti hibridni oblik inovacije koju bi trebali početi koristiti, kako bi je uklopili u trenutnu shemu odgojno-obrazovnog rada. Odgajatelji mogu smatrati da su poduzeli zahtijevane promjene zato što na površini izgleda da rezultat i sadržaj poučavanja odgovara novim zahtjevima.

Lažna jasnoća. Sami procesi poučavanja, međutim, temeljeni su na odgajateljevim starim pedagoškim znanjima i uvjerenjima i stoga se možda neće promijeniti. Fullan (1982.) referira na tu pojavu lažne jasnoće. U tim slučajevima odgajatelji nisu svjesni da nisu razumjeli kakve se promjene od njih traže. Lažna jasnoća može, djelomično, objasniti zašto neki odgajatelji koji se tek uvođe u projektni pristup, pretpostavljaju da rade na pro-

jektu, a u stvarnosti samo rade promjene u sadržaju i rezultatima, a da pritom ne prilagođuju procese uključene u provedbu projekta.

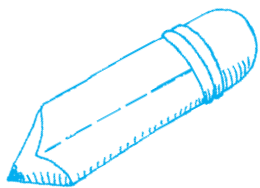
Otpor promjeni. Nadalje, u ocjeni istraživanja izobrazbe odgajatelja i učitelja, Borko i Putnam (1996.) objašnjavaju da ta duboko usađena i dugotrajna pedagoška uvjerenja izazivaju značajan otpor prema promjeni, kako za vrijeme studija tako i u praksi:

B aš kao što su kognitivno orijentirane teorije učenja ukazale na središnju ulogu koju djetetova prijašnja znanja igraju u određivanju toga kako će interpretirati nove spoznaje i što će naučiti, istraživanja o izobrazbi odgajatelja pokazuju da su odgajateljeva postojeća znanja i uvjerenja presudna u formiranju stava što će i kako učiti tijekom studija. Baš kao što su mnoga temeljna shvaćanja koja djeca imaju o prirodi i matematici otporna na promjene, tako je teško promijeniti i odgajateljeva znanja i uvjerenja o poučavanju i učenju. (str. 674)

Ta duboko ukorijenjena pedagoška uvjerenja (tradicionalni pristup) vjerojatno će se odupirati promjeni i u slučajevima kad odgajatelji pokušavaju usvojiti temeljne dinamičke procese projektnoga pristupa.



Iz dječjega rada dobivamo jasne dokaze da sva mala djeca od samoga početka imaju aktivne i živahne umove



govorimo o temi broja

Usvajanje novih procesa

Razumno je pretpostaviti da će odgajatelji koji su novi u projektne pristupu možda nastaviti koristiti uobičajene procese sustavnog, izravnog poučavanja (tradicionalna pedagogija) kako bi pokrili sadržaj projekta i osigurali da djeca dođu do propisanih rezultata. U takvim slučajevima, filteri (iz prošlih općih pedagoških znanja i uvjerenja) mogu spriječiti da shvate kako postoje i drugi načini da se u njihovim skupinama stvore prilike za učenje – takve koje će po svojoj prilici razviti djetetove intelektualne sposobnosti kao i poticati akademske vještine (Katz i Chard, 2000.).

Promjene u skrivenom sadržaju ili rezultati očekivani u kurikulumu mogu se pojaviti brže zato što ih odgajatelj lakše primjećuje u izravnome promatranju. To može biti u skladu s onim što Fullan (1982.) spominje pod pojmom lažne jasnoće. Nadalje, jačina odgajateljevih prethodnih pedagoških shvaćanja može dovesti usvajanja hibridnog oblika projektne pristupa (Fullan, 1982.). Dodatno, promjena u razmišljanju o poučavanju i učenju, potrebna za uspješnu primjenu unutrašnjih procesa projektne rada, može kod nekih odgajatelja trajati dulje nego kod drugih. To kašnjenje može biti u skladu s prirodom otpora promjeni njihovih prešutnih znanja i uvjerenja (Borko i Putnam, 1996.).

Neki prijedlozi promjena

Raths (2001.) ustanovljuje da literatura o mijenjanju odgajatelja (Zeichner i Tabachnick, 1981.; Brune, 1996.; Kennedy, 1997.) podrazumijeva da 'profesori na učiteljskim fakultetima i edukacijski treneri moraju otkriti i promijeniti određena uvjerenja koja sprječavaju učinkovitost izobrazbe odgajatelja' (str. 9). On predlaže da edukatori usmjere svoje napore na jačanje određenih dispozicija odgajatelja umjesto da pokušavaju promijeniti njihov sustav vjerovanja, za koji se pokazalo da je otporan na promjene.

Primjerice, radije nego da djeluju protiv odgajateljeva sustava vjerovanja i pokušaju ga mijenjati, edukatori bi mogli transformirati praksu tako što će početi razvijati (ili jačati) određene dispozicije (Katz i Raths, 1985.). Raths (2001) sugerira da bi to moglo uključivati sljedeća nastojanja:

1. umijeće stvaranja situacija u kojima će djeca sama sebi određivati zadatke, umjesto davanja gotovih zadataka;
2. ulaganje truda kako bi se izašlo u susret djetetovim potrebama;
3. rad na razjašnjavanju dječjih ideja, umjesto na njihovu prosuđivanju;
4. nagrađivanje približnih rezultata.

Ako edukatori potiču i jačaju te dispozicije, potreba za promjenom uvjerenja prestaje biti toliko važna u pomaganju pri učinkovitoj primjeni projektne pristupa.

Što je to projekt?
Luka: To je neki stroj!

Literatura:

1. Borko, Hilda i Putnam, Ralph: *Learning to teach*, U: David C. Berliner & Robert C. Calfee (Ur.), *Handbook of educational psychology* (str. 673-709), New York: Macmillan (1996.)
2. Bruner, Jerome: *The culture of education*, Cambridge, MA: Harvard University Press (1996.)
3. Chard, Sylvia: *From themes to projects*, Early Childhood Research & Practice, 1(1), Retrieved July 3, 2006, iz <http://ecrp.uiuc.edu/v1n1/chard.html> (1999.)
4. Dewey, John: *How we think*, Amherst, MA: Prometheus Books (1910./1991.)
5. Dewey, John: *Democracy and education*, New York, Free Press (1916./1966.).
6. Fullan, Michael: *The meaning of educational change*, New York: Teachers College Press, (1982.)
7. Katz, Lilian G.: *Images from the world: Study seminar on the experience of the municipal infant-toddler centers and preprimary schools of Reggio Emilia, Italy*. In Lilian G. Katz i Bernard Cesarone (Ur.), *Reflections on the Reggio Emilia approach* (pp. 7-19). Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education (1994a)
8. Katz, Lilian: *The project approach*, ERIC Digest. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, Retrieved July 3, 2006, iz <http://ceep.crc.uiuc.edu/eecearchive/digests/1994/lk-pro94.html> (1994b).
9. Katz, Lilian G., & Chard, Sylvia: *The project approach*, In Jaipaul L. Roopnarine & James E. Johnson, *Approaches to early childhood education* (2nd ed., pp. 209-222), New York, Merrill (1993.)
10. Katz, Lilian G., & Chard, Sylvia: *Engaging children's minds: The project approach* (2nd ed.), Norwood, NJ: Ablex (2000.)
11. Katz, Lilian G., & Raths, James D.: *Dispositions as goals for teacher education*, Teaching and Teacher Education, 1(4), 301-307 (1985.)
12. Kennedy, Mary M.: *Defining an ideal teacher education program* [mimeo], Washington, DC: National Council for the Accreditation of Teacher Education (1997.)
13. Kilpatrick, William: *The project method: The use of the purposeful act in the educative process*, New York, Teachers College Press (1922.)
14. Kogan, Yvonne: *A study of bones*, Early Childhood Research & Practice, 5(1). Retrieved July 3, 2006, iz <http://ecrp.uiuc.edu/v5n1/kogan.html> (2003.)
15. Lortie, Dan C.: *Schoolteacher: A sociological study*, Chicago, University of Chicago Press (1975.)
16. Marcon, Rebecca A.: *Differential effects of three preschool models on inner-city 4-year-olds*, Early Childhood Research Quarterly, 7(4), 517-530 (1992.)
17. Raths, James: *Teachers' beliefs and teaching beliefs*, Early Childhood Research & Practice, 3(1). Retrieved July 3, 2006, iz <http://ecrp.uiuc.edu/v3n1/raths.html> (2001.)
18. Zeichner, Kenneth M., i Tabachnick, B. Robert: *Are the effects of university teacher education 'washed out' by school experience?*, Journal of Teacher Education, 32(3), 7-11. (1981.)